DOCUMENT RESUME

ED 169 747 FL 009 950

AUTHOR Kummer, Irmela; Willeke, Ottomar
TITLE Zum Problem des kommunikativen Handelns, der "Grammatik" und der Vermittlung der kommunikativen Kompetenz im Bereich "Deutsch als Fremdsprache" (On the Problem of Communicative Activity of Grammar and of the Developing of Communicative Competence in the Area of German as a Foreign Language). Acts of the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics. CILA Bulletin, No. 24.
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE [76]
NOTE 15p.

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Communicative Competence (Languages); Curriculum Development; *Language Instruction; Learning Activities; Modern Language Curriculum; Second Language Learning; *Speech Communication; *Teaching Methods
IDENTIFIERS *Dialogs (Language)

ABSTRACT

"Communicative Competence" is today the avowed primary aim of foreign language teaching. This paper points out that communicative competence in this context differs from communicative competence between two native speakers of the same language. In the two cases the difficulties that appear are not the same. Various possible dialogue elements are discussed, such as Speaker A requesting information, suggesting, asserting, commanding; and Speaker B informing, accepting, denying, etc. It is suggested that future courses, teachers' handbooks and teacher-training schools should emphasize these communicative acts -- and also non-verbal aspects -- as well as language games, "situations," role-playing and simulation. It is suggested that, rather than whole courses, teaching units should be constructed, suitable for various age and occupation groups. (WGA)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED169747

Zum Problem des kommunikativen Handelns, der "Grammatik" und der Vermittlung der kommunikativen Kompetenz im Bereich "Deutsch als Fremdsprache"

Irmela Kummer und Ottomar Willeke, Universität Bielefeld, Sprachenzentrum

1. Problemstellung

"Sprachliche Kompetenz, kommunikatives Sprechhandeln" erscheinen heute als oberstes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts (Piepho 1974), wobei oft allzu eifrig und schnell griffige Termini in einen neuen Bereich transferiert werden, ohne dass ihr Stellenwert in diesem Bereich abgeklärt, bestimmt oder genauer definiert wird.

Wenn wir uns an das übliche Faktorenmodell idealisierter kommunikativer Handlungsspiele erinnern, so wird zugleich deutlich, dass eine unmittelbare Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht auszuschliessen ist. Verstanden wird unter "kommunikativem Handlungsspiel" eine "Grundeinheit des erfolgreichen Vollzugs verbaler sozialer Interaktion in einer Kommunikationsgemeinschaft" (S. J. Schmidt 1973).

Ein kommunikatives Handlungsspiel wird inszeniert von mindestens zwei Kommunikationspartnern in einer Situation, die als komplexe Relation zwischen sprachlichen, sprachlich-sozialen und nicht-sprachlichen Konstituenten angesehen wird.

Als sprachliche Konstituenten werden die Textäusserungen der Kommunikationspartner angesehen, die über eine vergleichbare "kommunikative Kompetenz" verfügen (z.B. Kenntnis des Lexikons, der Grammatik der zur Kommunikation verwendeten Sprache, sowie eines sprachlichen Steuerungsrepertoirs, womit die Intentionen durch sprachliches Handeln zu einem erfolgreichen Ende gebracht werden).

Neben den sprachlichen Konstituenten stehen die nicht-sprachlichen:

die Sozialinformation
die Situationsinformation
die Erwartungsprogramme
die Reaktionsprogramme

Wenn wir dieses Modell für den Fremdsprachenunterricht benutzen wollen und den Lernenden mit einer "kommunikativen Kompetenz" in der Fremdsprache ausstatten wollen, so muss festgehalten werden, dass beachtliche Störfaktoren das symmetrische Funktionieren des Modells stören. Wir haben zunächst einmal mit einem Misslingen des Sprachhandelns zu rechnen,

FL009950

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Françoise Redard

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

wobei dieses Misslingen unter linguistisch anderen Voraussetzungen steht, als eine nicht erfolgreiche Kommunikation zwischen Sprechpartnern der gleichen Sprachgemeinschaft.

Es erscheint notwendig, sich die beiden Rollen der Kommunikationspartner bewusst zu machen: die Rolle des Hörers, die Rolle des Sprechers. Im Fremdsprachenunterricht werden selten beide Rollen gleichwertig beachtet, obwohl das sprachliche Reaktionsprogramm eindeutig an die Rolle des Hörers gebunden bleibt.

Neben dieser Rollenfestlegung in der Kommunikationssituation besitzen wir bis jetzt keinerlei empirische Daten darüber, wie sich das sprachliche Handeln in einer Situation organisiert, wenn ein Ausländer mit einem Muttersprachler kommuniziert. Sicherlich werden auf beiden Seiten ganz andere Erwartungs- und Reaktionsprogramme abgewickelt, als wenn zwei Partner mit gleicher Sprachkompetenz miteinander sprachhandeln. Das Bewusstsein von der Störbarkeit der Kommunikation wird eine Erhöhung des metasprachlichen Aufwands mit sich bringen. Das metasprachliche Sprachrepertoire dient dazu, ein Misslingen der Kommunikation aufzuhalten (Weinrich, 1974).

Im Lernprogramm des Fremdsprachenunterrichts sollten metasprachliche Anweisungen genauso situativ eingeübt werden, wie die Abfolge von Sprechaktsequenzen.

Eine weitere Schwierigkeit taucht auf, wenn wir Sprachhandeln grammatisch beschreiben wollen. Gegenüber früheren Annahmen entsprechen Satzarten (Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz) durchaus nicht immer dem Sprechhandlungstypen (Helbig, 1975). So kann ein Fragesatz ganz unterschiedliche kommunikative Funktionen haben:

Ist Autofahren leicht?	(Frage)
Ist Autofahren nicht leicht?	(Forderung nach Zustimmung)

Der Sprecher muss nicht nur über grammatische Regeln, sondern auch über die "Regeln der kommunikativen Tätigkeit verfügen, damit der Kommunikationsakt zum Erfolg führt. Dabei wiegen Verletzungen kommunikativer Regeln schwerer als Verletzungen grammatischer Regeln. Deshalb genügt es für die Spracherlernung nicht, nur die abstrakte Fähigkeit zur Bildung richtiger Sätze zu entwickeln, wenn nicht gleichzeitig die Fähigkeit entwickelt wird, mit Hilfe dieser Ausserungen in Kommunikation zu treten" (Helbig, 1975).

Es ist ein besonderes Verdienst von Helbig, auf die kommunikative Potenz der Partikel hingewiesen zu haben. Ohne diese Indikationen, die syntaktisch und semantisch nicht eindeutig fixierbar sind, bleibt ein geäusserter Text polyvalent.

Du kannst Autofahren
Du kannst mal Autofahren (Aufforderung)
Du kannst ja morgen Autofahren (Vorschlag)

Das richtige Decodieren (Höreraktivität) dieser Partikel sollte in "Deutsch als Fremdsprache" von Anfang an eingeübt werden (Hörerrolle), damit ein adäquates Sprachhandeln daran angeschlossen werden kann.

Beliebig viele Einzelbeobachtungen der gesprochenen Sprache lassen sich aneinanderreihen, ohne dass wir bis jetzt eine Grammatik in kommunikativer Absicht vor uns hätten.

2. Bemerkungen zur Organisation von Standardlehrwerken

Die Beobachtung, dass sich die grammatischen Kategorien in der Funktion des Sprechens und damit in ihrer Realisierung verändern, ist in der Mehrzahl der Lehrwerke vereinzelt und oft rein zufällig, aber niemals systematisch und reflektiert eingegangen. Betrachtet man das Gerüst der bekannten Lehrwerke für den Deutschunterricht als Fremdsprache, so wird evident, dass neben einem progressiven Aufbau des Vokabulars nur eine Ordnung von morphosyntaktischen Strukturen vorgenommen wird. Diese werden dann wiederum in mehr oder weniger bekannte Themen und Topics eingekleidet, – wofür man auch schon den Begriff "Situation" gebraucht.

Rollen- und Klischeevorstellung geben dem Aussenstehenden ein starres und völlig unzutreffendes Bild von Deutschland. Sprachhandeln als soziales Handeln kann auch indirekt nicht aus solchen Lehrwerken erschlossen werden.

Allerdings ist ein bewussteres Organisieren von gesprochener Sprache bei einigen neueren Lehrwerken deutlich erkennbar ("l'allemand tel qu'on le parle", "Deutsch 2000" und besonders "Vorwärts"), wobei allein bei dem Lernmaterial "Vorwärts" Sprechsituationen und Sprechhandeln dem Lernenden bewusst gemacht werden. An dieser Stelle kann auf die Arbeit von W. D. Ortmann hingewiesen werden, der u.a. eine nachträgliche Systematisierung von SPRECHANLASSEN in dem Werk "l'allemand tel qu'on le parle" vorgenommen hat. Obwohl die Autoren Martin, Gerighausen u.a. keine Sprachfunktionen im Sinne von Sprechakten und sprachlichem Handeln vorgegeben sahen, sind hier durch Ortmann's Auflistung solche Ansätze ablesbar.

z. B.:

– Unverständnis ausdrücken

– Zustimmung äussern

Was für eine langweilige Arbeit!
Ja, die ist wirklich langweilig.
Paul kommt.
Ich weiss, dass er kommt.
Ich finde, Paul stört sehr.
Ich finde auch, dass Paul sehr stört.

– Zweifel äussern

– Irrtum richtig stellen

– Erstaunen, Überraschung äussern

– Zufriedenheit äussern

– Aufforderung zu einer Handlung aussprechen

Schnell, schnell, kommen Sie!
Ja, trinken Sie doch ruhig noch was!
Probieren Sie ihn doch mal!
Holen Sie bitte die Filme ab!
Ich möchte nicht, dass Sie morgen wieder zu spät kommen!
Ja, nicht, dass Sie krank werden!
Holt denn niemand die Flaschen ab?

– Bitte (Wunsch) äussern

Wann bekommen wir unseren Kuchen?
Kann ich den Koffer hier stehen lassen?
Können Sie mir ein paar französische Bücher mitbringen?

– Sich nach den Wünschen anderer erkundigen

Möchten Sie nicht was trinken?
Möchten Sie auch ein Eis?

Es ist seit langem ein Erfahrungswert, dass z.B. die grammatische Kategorie "Imperativ" nur zu einem ganz geringen Teil den Sprechakt Aufforderung abdecken kann und nicht ausreicht, sie zu lehren. So gehört zu "Lesen Sie! ", "Lest! " und "Lies! " mindestens auch noch "Buch auf! ", "Wir lesen jetzt! " oder "Jetzt wird gelesen! " oder "Lesen wir jetzt? " u.v.a.m. Hierdurch wird erneut deutlich, dass sich Kommunikationsakte notwendigerweise von Grammatikkategorien traditioneller Art lösen müssen, um überhaupt kommunikative Funktionen zu zeigen.

Wenn Wunderlich im Gegensatz zu Searle anzweifelt, dass allen Ausserungen und Sprechakten explizit oder implizit ein performatives Verb oder eine Kombination solcher Verben zugrunde liegt, dann kann man sich dem nur anschliessen, denn häufig genug erfolgen Kurzschlüsse, die "Aufforderung zu einer Handlung" mit "Imperativ" und "Wünsche äussern" mit "möchte" gleichsetzen.

Es ist anzunehmen, dass Peck (1975) in seiner Auflistung von Sprechfunktionen sich von der Vorstellung leiten liess, grammatische Kategorien und Sprechfunktionen in Übereinstimmung zu bringen.

z. B.:

– Hilfe anbieten

Kann ich Ihnen helfen?
Kann ich für Sie + Infinitiv

Kann ich für Sie einkaufen?
bestellen?
buchen?

Kann ich für Sie + Akkusativobjekt + Infinitiv?

Kann ich für Sie Geld wechseln?
einen Reisescheck einlösen?
einen Mantel mitbringen?

– Ausdrücken, dass man sich an etwas erinnern kann oder dass man etwas vergessen hat

Ich erinnere mich (nicht) an + Ergänzung/
Akkusativobjekt

Ich erinnere mich (nicht) an den Abend!
die Musik!

Ich erinnere mich daran.

Ich habe + Akkusativobjekt + vergessen

Ich habe meine Sonnenbrille vergessen.
meinen Schirm
meine Handschuhe

Ich habe es vergessen.

– Fragen, ob jemand fähig oder unfähig ist etwas zu tun

Können + Subjekt + (nicht) + Infinitiv?

Können Sie (nicht) schwimmen?

Können + Subjekt + (nicht) + Ergänzung + Infinitiv?

Kann man hier telefonieren?
Kann man dort gut essen?

Können + Subjektiv + (nicht) + Akkusativobjekt + Infinitiv?

Kann man hier Briefmarken kaufen?
Kann man hier Geld wechseln?

– Möglichkeit und Unmöglichkeit ausdrücken

Subjekt + können + (nicht) + Infinitiv
Sie können durchwählen.
Das ist möglich.
Das wäre schon möglich.
Vielleicht.
Möglicherweise.

Subjekt + können + (kein) + Akkusativobjekt + Infinitiv

Wir können keinen Reisescheck einlösen.
Ich kann kein Fleisch essen.

Subjekt + können + Raum-Zeitergänzung + (nicht) + Infinitiv

Ich kann in diesem Hotel nicht schlafen.
Wir können nächste Woche kommen.
Auf keinen Fall.
Das ist unmöglich.

Es fällt immer wieder auf, wie wenig es gelingt, die starke Bindung an traditionelle Grammatikbeschreibung in soweit zu überwinden, dass die grösseren Möglichkeiten der Sprache erfasst werden, um Sprechen als Handeln darzustellen und damit lehrbar zu machen. Wir machen diese Feststellungen kritischer Art im Hinblick auf Unterricht und Aufbau von Kurseinheiten und sind der Meinung, dass die Priorität "Grammatik" der Priorität "Kommunikatives Sprachhandeln" weichen muss.

3. Vorschläge, Sprechakte lehrbar zu machen und didaktisch aufzubereiten

Wir wissen, dass derjenige kommunikative Kompetenz besitzt, der die Fähigkeit erworben hat, intentional zu handeln (was als kommunikatives Verhalten bezeichnet wird) und sein Verhalten zu legitimieren (kommunikativer Diskurs).

Die Frage stellt sich, wie diese Fähigkeiten erworben werden und welche die dazu notwendigen Voraussetzungen sind. Zunächst bleiben hier alle lernpsychologischen Implikationen ausgeklammert, und unsere Überlegungen konzentrieren sich auf Auswahl und Organisation von Kommunikationsteilen.

Als primäres Entscheidungskriterium zur Organisation von kommunikativen Sprecheinheiten gilt die Analyse des Adressatenkreises eines Kurses im Hinblick auf die zu erwartenden Situationen in ihrer ganzen Komplexität (siehe auch bei Richterich: Composantes de l'acte de communication).

Aus dieser Vorüberlegung ergeben sich konsequenterweise einige Forderungen, die darauf abzielen:

- Teilkompetenzen zu entwickeln und zu lehren, die sich in vorgegebenen Situationen realisieren und selbst nicht auf der Basis einer "allgemeinsprachlichen" Kompetenz in der Fremdsprache zu beruhen brauchen.

So lässt sich ein Kurs für "Ausländische Studierende an einer deutschen Universität" konzipieren mit dem Lernziel, den Studenten zu befähigen, in einer Diskussion die Rolle eines Sprechers zu übernehmen, der unterbricht, um Erklärungen bittet, seinen Standpunkt darlegen will, seine Unzufriedenheit und Zweifel äussert, nähere Einzelheiten verlangt, Interesse zum Ausdruck bringt, Behauptungen aufstellt oder zurücknimmt usw.

Stark ritualisierter Sprechgestus ist kennzeichnend für eine Diskussionsrunde, die unter wissenschaftlicher Leitung steht. Deshalb lassen sich kommunikative Sprecheinheiten relativ leicht herauslösen und in ein Lehrprogramm übertragen.

In dem Team für die Entwicklung von Lehrmaterial für den Deutschunterricht an Ausländer an der Universität Bielefeld haben wir uns auf die Auswahl von folgenden Sprechakten beschränkt:

Nr. 1 BITTEN UM INFORMATION
Nr. 2 INFORMIEREN
Nr. 3 NACH WÜNSCHEN FRAGEN
Nr. 4 WÜNSCHE ÄUSSERN
Nr. 5 VORSCHLAGEN
Nr. 6 AKZEPTIEREN
Nr. 7 BITTE UM BESTÄTIGUNG

Nr. 8 BESTÄTIGEN
Nr. 9 ERKLÄREN – BEHAUPTEN
Nr. 10 BESTREITEN – WIDERSPRECHEN
Nr. 11 AUFFORDERN
Nr. 12 VERWEIGERN – ZURÜCKWEISEN

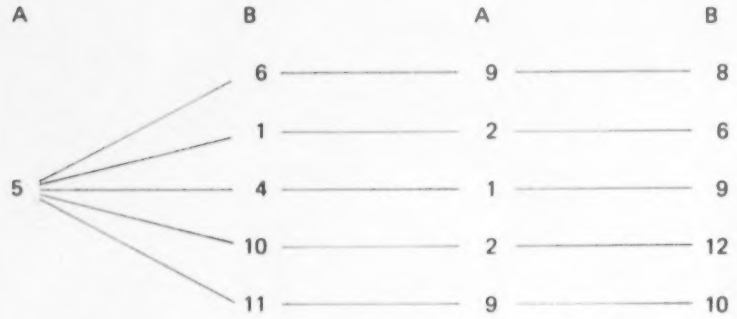
Die Problematik jeglicher Auswahl von Sprechakten ist uns bekannt und im Rahmen dieser Arbeit nicht lösbar. Auch die folgenden Darlegungen verstehen sich als Modellskizzen der Interaktion von Texten, Kommunikationsakten und -situationen und sind letztlich "idealtypisch" zu interpretieren. Auf den ersten Blick ergibt eine einfache Kombination von Locuteur und Illocuteur SPRECHAKTPAARE:

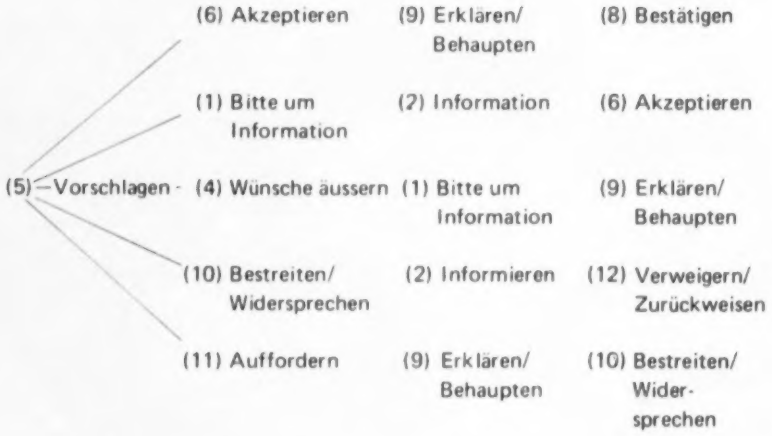
1 – 2	7 – 8
3 – 4	9 – 10
5 – 6	11 – 12

Aber nicht notwendig muss diesem ersten "ZUG" ein normaler zweiter "ZUG" folgen. Gerade durch die Kombinierbarkeit und den Wechsel der Sprecher entstehen unsere SPRECHAKTSEQUENZEN, in denen der Teilnehmer STRATEGIEN erwirbt, indem er aus den zur Verfügung stehenden Zügen eben den auswählt, der für dieses Handeln erforderlich ist (G. Fritz/F. Hundsnurscher 1975).

5 – 12	Komm mit zur Vorlesung! – Nein, heute gehe ich nicht hin.
4 – 6	Bringst Du mir das Buch aus der Bibliothek mit? – Ja, das kann ich machen.
9 – 1	Die Formel x + v = z! – Das müssen Sie näher erklären!
2 – 10	Die Relativitätstheorie wurde schon vor Einstein definiert. – Das müssen Sie erst beweisen!
1 – 11	Können Sie mir das Problem lösen helfen? – Dazu brauche ich nähere Angaben von Ihnen.
9 – 8	De Gaulle war ein grosser Europäer. – Ja, das stimmt.
4 – 5	Ich möchte gern Proust lesen. – Ich habe "Die verlorene Zeit", das kannst Du haben.
	u.v.a.m.

Es lassen sich eine Anzahl von Modellen zu Sprechaktsequenzen aufzeigen, die durch die Komponenten der jeweiligen Situation aufgefüllt werden müssen.





72 A	B	A	B
	(6) Einverstanden	(9) Das Thema hat besondere Bedeutung	(8) Das Empfinden hatten wir auch
	(1) Dazu müssen Sie einige Präzisionen geben	(2) Der Faktor X hat einige Beziehungen zu dem Faktor Y	(6) Wenn das so ist, dann gut
(5) Ich meine, wir beschäftigen uns noch 2 Wochen mit diesem Thema	(4) Dazu hätten wir aber gern noch Literaturangaben	(1) Wie umfangreich soll diese sein?	(9) Die muss das Thema erweitern
	(10) Das lohnt sich nicht, sich noch so lange damit zu befassen	(2) Ihr Informationsstand reicht aber noch nicht aus, um . . .	(12) Dennoch wird uns das jetzt zu viel
	(11) Bitte liefern Sie uns Gründe, die das Vorgehen rechtfertigen	(9) Allein an den Texten von Proust ist das Phänomen . . . zu erkennen und nirgendwo sonst	(10) Das kann man auch bei anderen Autoren nachweisen

	(1) Und was tut man in diesem Fall?	(2) Sicher nicht einfach die Sicherungen austauschen	(10) Was denn sonst?
	(9) Das Gerät darf eben nicht so lange laufen	(8) Das meine ich auch, höchstens eine halbe Stunde	(10) Aber dann kann man nichts damit machen
(2) Bei zu starker Belastung des Gerätes brennt die Sicherung durch	(5) Wie wäre es mit einer langsamen Steigerung der Belastung?	(1) Das kann ich mir nicht vorstellen	(9) Man muss ja nicht alle Funktionen gleichzeitig einstellen
	(12) Dann müssen Sie aber noch ein paar Sicherungen mitliefern	(6) Die können Sie haben	(9/11) So war das nicht gemeint. Nehmen Sie das Gerät dann zurück!
	(1) Ist das für die Rückmeldung?	(2) Nein, für eine Versicherung	(12) Tut mir leid, davon habe ich auch keine Ahnung
(4) Können Sie mir helfen, das Formular auszufüllen?	(2) Ich habe auch so eins in meinem Fach gehabt	(1) Verstehen Sie wie das geht?	(6) Das ist doch ganz leicht. Kommen Sie, ich mache das!
	(11) Zeigen Sie mal her!	(9) Sehen Sie, an dieser Stelle weiss ich nicht, was ich schreiben soll	(1) Aber da müssen Sie mir sagen, wo Sie wohnen

5	6	9	8	2	1	2	10	4	1	2	12
	1	2	6		9	8	10		2	1	6
	4	1	9		5	1	9		11	9	1
	10	2	12		12	6	9/11				

Aus der Einsicht in formalisierte Modelle solcher Sprechaktsequenzen und aus einer Analyse umfangreicher Corpora (was bis jetzt noch ein Desiderat ist) müssen neue Unterrichtsformen entwickelt werden.

Natürlich soll dabei berücksichtigt werden, dass bei dem unsymmetrischen Kommunikationsmodell (Muttersprache/Fremdsprache), das wir unseren Gesprächssituationen zugrunde legen, Störfaktoren auftreten. Diese betrachten wir aus der Sicht der Lernenden. Während des Lernprozesses sind sogar diese Störungen Anlass, authentisches Sprechhandeln zu bewirken, indem sie bewusst gemacht werden und durch den Lernenden selbst gesteuert und reguliert werden. Ihm wird natürlich ein Repertoire angeboten, das er ständig verwenden kann.

z.B.: Bei Nichtverstehen:

Können Sie das Wort näher erklären!
den Begriff

Würden Sie das an einem Beispiel erläutern!

Können Sie das näher präzisieren?

Was verstehen Sie darunter?

Wie meinen Sie das?

Ich habe Sie richtig verstanden, wenn Sie das so und so meinen.

u.v.a.m.

Reaktionsweisen auf sprachliche Stimuli müssen in ihren Varianten und gleichzeitig in ihren Wirkungsweisen sichtbar gemacht werden. So wären z.B. die bekannten Reihenübungen, wenn sie überhaupt bestehen bleiben sollen, zumindest dahin zu ändern, dass in den Antworten u.a. Alternativmöglichkeiten angeboten werden, die eigenständige Sprechakte sind.

z. B.:

Fahren Sie nach Berlin?	Ja, wollen Sie mitfahren? Nein, ich habe etwas anderes vor.
.....	.....
Der Trend zur Zweitwohnung nimmt ab.	Da bin ich anderer Meinung. Da haben Sie sicher recht.
.....	.....
Hier müssen Sie täglich um 7 Uhr aufstehen.	Ja, das ist gesund. Das sehe ich nicht ein.
.....	.....

Lütjen (1974) hat mit Recht darauf verwiesen, dass der zweifelhafte Charakter der audiolingualen Übungen nicht so sehr in der Irrelevanz des damit nicht verbundenen Sprachhandelns liegt, sondern in dem gänzlichen Fehlen der Motivation. Diese könnte erhalten bleiben, wenn Einsicht in Wirkungsweise der Sprache durch Übungen obigen Typs gefördert wird.

4. Abschlussbemerkungen

Die zukünftigen Kurse, die Lehrerhandbücher und die Veranstaltungen zur Lehrerausbildung müssen so weiterentwickelt werden, dass kommunikatives Verhalten und kommunikativer Diskurs während des Lernvorgangs praktiziert werden kann. Stichwörter dazu wären:

"communicative settings", "language games", "communicative skills", "communicative acts", "situations", communicative context", "Rollenspiel", "Simulation" u.a.

Diese zu entwickelnden KOMMUNIKATIVEN AKTIVITÄTEN sind Sprechakte, Sprechaktpaare und Sprechaktsequenzen und sollen durch die nichtverbalen Komponenten des kommunikativen Handlungsspiels bestimmt sein, um den Lernzielen und den Adressaten gerecht zu bleiben.

Die Organisation von Kursteilen wird in ihrem Aufbau und Fortschreiten bestimmt durch die variabel gehaltenen Konstituenten der Sprechsituation.

Der Vorschlag, keine ganzen Kurse mehr zu erstellen, sondern nur Unterrichtseinheiten und Versatzstücke, die speziellen Berufs- und Altersgruppen mit bestimmten Bedürfnissen und Anforderungen angepasst werden, soll damit unterstützt werden. Die umfangreiche Arbeit kann anders nicht geleistet werden. Die Sprache darf nach Helbig (1975) nicht von der

pragmatischen Tätigkeitsdimension gelöst, d.h. auf das Zeichensystem reduziert und damit verdinglicht werden, sondern die Sprechakte müssen in Tätigkeitszusammenhänge gebracht, und die sprachliche Tätigkeit muss in die komplexere gesellschaftliche Tätigkeit eingeordnet werden.

Literaturverzeichnis

Fritz, Gerd und Hundsnurscher, Franz (1975): "Sprechaktsequenzen", *Deutschunterricht* 2 75, 81–103.

Helbig, Gerhard (1975): "Zu Problemen der linguistischen Beschreibung des Dialogs im Deutschen", *Deutsch als Fremdsprache* 2 75, 65–80.

Lütjen, Hans Peter (1974): "Sprachkompetenz als Handlungskompetenz: Aspekte einer pragmatischen Fremdsprachendidaktik", *Linguistik und Didaktik* 18, 110–118.

Ortmann, Wolf Dieter (1972) (Hrsg.): *Register zu "l'allemand tel qu'on le parle"*, Martin, Gerighausen u.a., J. Groos, Heidelberg.

Peck, A. J. (1975): *'Sprechfunktionen'*, zweiter Entwurf, vervielfältigt.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): *'Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Frankonius Verlag, Dornburg-Frickhofen.

Richterich, René und Scherer, Nicolas (1975): *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette, Paris.

Schmidt, Siegfried J. (1973): *'Texttheorie'*, W. Fink UTB 202, München.

Weinrich, Harald (1974): "Zum Imperativ und Konjunktiv und zur Instruktions-Linguistik im Sprachunterricht", *Die Neueren Sprachen*, 4, 358–371.

Wunderlich, Dieter (1972): "Begriffzusammenhang innerhalb der Soziolinguistik". In: *Gegenwartssprache und Gesellschaft*, Engel, U. und Schwenke, O.Hrsg., Düsseldorf.

– (1974): *Grundlagen der Linguistik*, Rowohlt, Hamburg.